

# IDENTIFICATION DES ATTENTES PROFESSIONNELLES : CAS DES APPRENTIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR<sup>1</sup>

ALVES Sarah, Ecole de Management de Normandie

**RBS Rouen**

GOSSE Bérangère, NIMEC, IAE Rouen

SPRIMONT Pierre-Antoine, NIMEC, IAE Rouen

Pour correspondance :

Bérangère GOSSE

IAE - 3 avenue Pasteur – 76186 Rouen

06-62-44-91-47

[berangere.gosse@univ-rouen.fr](mailto:berangere.gosse@univ-rouen.fr)

Résumé :

*L'apprentissage du supérieur permet aux étudiants de poursuivre leur formation tout en faisant partie des effectifs d'une organisation. Pour les entreprises, l'apprentissage est un moyen de pré-recrutement, d'accueillir temporairement de nouvelles compétences, d'être partie prenante de la formation des étudiants. Afin de faciliter la gestion de ces salariés atypiques, l'article vise à mieux cerner leurs attentes au travail. Une enquête qualitative, auprès d'apprentis de niveau master, fait ressortir huit attentes qui sont autant de leviers à leur satisfaction au travail.*

Mots clés : apprentis du supérieur, attentes, caractéristiques du travail, caractéristiques de l'environnement de travail.

---

<sup>1</sup> Les noms sont par ordre alphabétique et ne prennent pas en considération l'importance de contribution des auteurs. Nous tenons à remercier les membres du NIMEC ayant contribué à enrichir et finaliser cet article.

# IDENTIFICATION DES ATTENTES PROFESSIONNELLES : CAS DES APPRENTIS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR<sup>2</sup>

Pour correspondance :  
Bérangère GOSSE  
IAE - 3 avenue Pasteur – 76186 Rouen  
06-62-44-91-47  
[berangere.gosse@univ-rouen.fr](mailto:berangere.gosse@univ-rouen.fr)

Résumé :

*L'apprentissage du supérieur permet aux étudiants de poursuivre leur formation tout en faisant partie des effectifs d'une organisation. Pour les entreprises, l'apprentissage est un moyen de pré-recrutement, d'accueillir temporairement de nouvelles compétences, d'être partie prenante de la formation des étudiants. Afin de faciliter la gestion de ces salariés atypiques, l'article vise à mieux cerner leurs attentes au travail. Une enquête qualitative, auprès d'apprentis de niveau master, fait ressortir huit attentes qui sont autant de leviers à leur satisfaction au travail.*

Mots clés : apprentis du supérieur, attentes, caractéristiques du travail, caractéristiques de l'environnement de travail.

---

<sup>2</sup> Les noms sont par ordre alphabétique et ne prennent pas en considération l'importance de contribution des auteurs. Nous tenons à remercier les membres du NIMEC ayant contribué à enrichir et finaliser cet article.

## Introduction

L'apprentissage connaît un certain engouement au sein de l'enseignement supérieur<sup>3</sup>. Alors qu'une légère baisse des effectifs d'apprentis est constatée depuis la crise de 2008, les formations supérieures de niveau Master en apprentissage enregistrent un taux de croissance des effectifs de 10% par an (soit ¼ des apprentis, DARES, 2011). Si dans les années 1980, les flux d'entrée en apprentissage étaient essentiellement expliqués par l'échec ou le manque d'appétence scolaire et s'adressaient principalement aux niveaux CAP, BEP (Il s'agissait de faciliter l'accès à une première qualification et à un métier pour des jeunes en rupture scolaire) ; Aujourd'hui, différentes logiques peuvent expliquer l'attrait des étudiants et des entreprises à l'égard de ce contrat de travail. Sans nier l'intérêt financier pour les entreprises<sup>4</sup> et les étudiants, le dispositif s'inscrit pour certaines entreprises dans une démarche de marketing RH qui nécessite de mieux comprendre ce segment de salarié afin d'apporter les réponses managériales adéquates et bénéficier des résultats escomptés tels que : développer une marque employeur, assurer un pré-recrutement, attirer de nouvelles compétences, répondre à une politique de responsabilité sociale en assurant la formation des étudiants du territoire.

La recherche en gestion dispose de quelques travaux sur l'apprentissage dans le supérieur. Besson et al. (2004) exposent les particularités de deux formes génériques d'alternance : par immersion et par interaction ; Dubrion (2006) analyse les dispositifs d'évaluation des apprentis du supérieur et distingue trois modèles : le performant, l'autonome et le technicien. Van de Portal (2009) identifie la contribution des apprentis dans une dynamique d'organisation apprenante. Alves *et al.*, (2010) soulignent pour cette catégorie de salariés, l'effet positif de la satisfaction au travail sur leur engagement organisationnel (volonté de rester, de recommander l'entreprise). Leur démarche s'appuie sur des échelles de mesure « standards » de la satisfaction et leur conclusion souligne la nécessité de définir un construit spécifique pour les apprentis du supérieur. Commeiras et al., (2010) étudient les facteurs de socialisation des apprentis commerciaux. Le peu d'études sur les souhaits des apprentis du supérieur, nous conduit dans la revue de littérature à nous appuyer sur les apports d'études relatives aux attentes de jeunes diplômés. L'article est structuré en deux parties. Après une présentation du design théorique et méthodologique de la recherche, nous analysons les attentes des apprentis identifiées pour conclure sur quelques préconisations managériales et perspectives de recherche.

## Design de la recherche

### Satisfaction au travail et spécificités des apprentis du supérieur

La satisfaction peut se définir comme une perception découlant des attentes de travail de l'individu (Cranny et al., 1992). Cette perception contient une dimension cognitive et affective (Kaplan, 2009). Spector (1997) définit la satisfaction comme « le résultat de ce que les personnes ressentent face à leur emploi ou aux différents aspects de celui-ci ». La

---

<sup>3</sup> Entre 2000 et 2008, le nombre d'apprentis dans le supérieur a doublé passant de 45683 à 97500. Si les effectifs au niveau III (BTS, DUT) se stabilisent, ils continuent de progresser au niveau I (Master 2, école d'ingénieurs) et niveau II (Licence, master 1) source Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2010, ministère de l'éducation nationale, media.education.gouv.fr

<sup>4</sup> L'Etat octroie des compensations de charges patronales, des indemnités compensatrices forfaitaires, un crédit d'impôt...sous conditions.

satisfaction au travail est donc une attitude exprimée à l'égard de leur travail. Comme toutes attitudes, la satisfaction au travail contient à la fois une composante cognitive et une composante affective (Kaplan, 2009). La dimension affective de la satisfaction au travail fait référence à des émotions et des ressentis positifs ou négatifs associés au travail. La dimension cognitive de la satisfaction au travail fait référence aux avis et croyances face aux attributs positifs et négatifs du travail. La satisfaction au travail résulte du jugement affectif et/ou cognitif d'un individu sur ses conditions d'emploi et sur son travail (Hulin *et al.*, 2003 ; Weiss *et al.*, 1996). Cette recherche met l'accent sur la dimension « attitude » de la satisfaction au travail. Les recherches menées sur le concept de la satisfaction au travail révèlent une multi-dimensionnalité du construit. Mottay (2003) le distingue en deux dimensions. La première concerne la satisfaction extrinsèque. Elle traduit la relation entre le salarié et son entreprise par les facteurs organisationnels mis en place. La seconde porte sur la satisfaction intrinsèque. Elle s'appuie sur les facteurs individuels qui relient le salarié à son travail.

Prat (2006) montre que la satisfaction au travail des experts-comptables stagiaires est étroitement corrélée à leur implication organisationnelle. Alves *et al.*, (2010) valident auprès d'un échantillon d'apprentis du supérieur en sciences de gestion que la satisfaction au travail influence la satisfaction pour l'apprentissage et par ricochet l'engagement affectif pour l'entreprise et l'intention d'y rester après la formation. Ces recherches valident la pertinence de la satisfaction au travail pour ce type de salariés mais ne creusent pas le contenu de ce concept. Est-ce que ce segment spécifique de salarié exprime des attentes spécifiques à l'égard du travail, à l'égard de l'entreprise ?

Les caractéristiques du contrat d'apprentissage (rémunération légale, durée déterminée) et des étudiants apprentis (âge, diplôme, désir d'apprendre) sont susceptibles d'influencer leur satisfaction au travail. Sur ce point, l'enquête sur les déterminants de la satisfaction au travail en Europe est riche d'enseignement (Davoine, 2006).

Pour les théoriciens de l'organisation, la rémunération est un facteur de la satisfaction extrinsèque du travail. La place du salaire dans le rapport à l'emploi est centrale pour la théorie économique standard. L'étude de Davoine (2006) confirme une relation positive entre la satisfaction et la rémunération en France. Dans le cadre de l'apprentissage, la réglementation rend pourtant secondaire la rémunération et cela questionne le contenu de la satisfaction au travail chez l'apprenti. La durée et la spécificité du contrat de travail des apprentis (durée déterminée) peuvent influencer également sa satisfaction. Les salariés avec un contrat à durée indéterminée (contrat standard) se déclarent plus satisfaits de leur travail que ceux qui n'en bénéficient pas (Davoine, 2006).

Les caractéristiques individuelles comme l'âge déterminent la satisfaction au travail (Rambo, 1982). Au niveau européen, la satisfaction prend la forme d'un U en fonction de l'âge (Davoine, 2006). Le niveau d'étude peut expliquer la satisfaction au travail. Les diplômés ont souvent plus d'attentes et d'exigences sur le contenu de leur travail. Ils sont donc plus difficilement satisfaits (Ting, 1997). L'enquête de Davoine confirme cette influence. Avec un niveau d'étude élevé, la perception du risque de sous-emploi est plus forte. Le salarié se considère sous-employé quand la sollicitation de son travail ne requiert pas son niveau

d'étude ou n'utilise pas ses connaissances. Cet écart entre le niveau d'étude et l'emploi réduit la satisfaction intrinsèque pour le travail (Maynard *et al.*, 2006). Les tâches afférentes à la découverte d'un métier proposées à un apprenti du supérieur peuvent influencer la satisfaction au travail. Enfin, la notion d'apprentissage peut pareillement modérer l'effet des caractéristiques de la mission sur la satisfaction au travail. Plusieurs recherches montrent que la volonté de progresser (Loher *et al.*, 1985) et de développer ses compétences (Jansen *et al.*, 2004) influence les modèles de satisfaction au travail. Ainsi plus le salarié a un fort souhait de progresser et plus il est satisfait d'avoir des missions complexes et riches. Le travail en entreprise est une expérience nouvelle pour l'apprenti. Il peut accorder une plus forte importance à la signification et à la valeur de sa mission. Sur ce point, plusieurs recherches montrent que « l'importance accordée au travail » est une variable qui modère les antécédents et les conséquences de la satisfaction au travail (Rice *et al.*, 1985).

Finalement, nous considérons comme pour les salariés « standards » que la satisfaction au travail de l'apprenti du supérieur se compose d'une satisfaction intrinsèque et d'une satisfaction extrinsèque mais que les spécificités de cette population influencent la nature de cette décomposition.

Pour les théories de la motivation, les besoins (théorie de contenu) et les attentes au travail (théorie de processus) sont les déterminants du comportement professionnel. Ces théories identifient un socle de besoins incontournables dont la satisfaction est essentielle pour la croissance psychologique et le bien être du salarié : le fait de se sentir compétent et autodéterminé pour la théorie de l'évaluation cognitive ; le sentiment d'existence, les rapports sociaux et le développement personnel pour la théorie des besoins ; l'autonomie, les compétences et la relation à autrui pour la théorie de l'autodétermination (OuBrayrie-Roussel *et Roussel* 2006). La théorie des attentes, énoncée par Vroom (1964) considère que les comportements des individus sont la résultante d'un choix conscient et raisonné. Pour Vroom, la force motivationnelle dépend de l'enchaînement de trois types de perception : l'attente, l'instrumentalité et la valence. Cette théorie montre finalement l'importance d'une connaissance des attentes des salariés par les responsables pour susciter la force motivationnelle.

Toutefois les attentes au travail sont diverses selon les populations concernés car elles proviennent du cumul des expériences de vie (Woods, 1993) et de l'interprétation de la réalité (Delon *et al.*, 2002). Ces attentes peuvent être influencées par les caractéristiques individuelles (facteurs sociodémographiques, professionnels, psychoaffectifs cognitifs) et leur réalisation influencée par les caractéristiques de l'organisation et sa gestion des ressources humaines. Par exemple, la jeunesse et le haut niveau d'étude qui caractérisent l'apprenti du supérieur peuvent avoir un impact sur les attentes exprimées. Guérin *et Saba* (2001) établissent que les plus diplômés sont davantage préoccupés par la nature du travail effectué et le développement de leur carrière. Les moins diplômés misent plus sur les catégories d'attentes telles que l'environnement de travail, l'équilibre travail-famille. Dans l'échantillon de cadres de Trubel *et Saba* (2007), les plus jeunes se caractérisent par des attentes liées à la participation et à la qualité de vie au travail : « les plus jeunes seraient animés par le désir de réaliser tout ce à quoi ils aspirent en début de carrière ». Les auteurs concluent que le profil

des personnes et les particularités de l'environnement offrent une bonne explication de leurs attentes.

Cette littérature souligne tout l'intérêt d'étudier les attentes de chaque catégorie de salarié pour une politique de gestion des ressources humaines efficiente. Ces attentes sont susceptibles d'évoluer, de se modifier tout au long de la carrière. L'apprentissage est bien souvent la première véritable expérience salariée de l'étudiant. Sous l'angle socio psychologique elle constitue un espace de construction de son identité professionnelle. En effet pour la théorie de l'identité au travail (Sainsaulieu 1977), le contenu et l'environnement de cette expérience va permettre à l'étudiant de se forger l'identité souhaitée.

## **Méthodologie de la recherche**

L'objectif de l'étude consiste à recueillir la perception de l'apprenti sur le déroulement de son apprentissage afin d'identifier les éléments constitutifs de sa satisfaction et de son insatisfaction. Elle est menée auprès d'apprentis inscrits en master de gestion. Ils travaillent dans différents départements de l'entreprise (marketing, communication, ressources humaines, contrôle, audit, finance, logistique...). Soixante cinq sont interrogés après une année d'apprentissage. L'information sur les objectifs et modalités de déroulement de l'enquête est effectuée dans le cadre d'ateliers de « retour d'expériences » par les membres de l'équipe de recherche.

## **Recueil de l'information**

Les apprentis sont encouragés à communiquer librement et par écrit l'ensemble des situations qu'ils considèrent comme importantes et qui leurs ont laissé un sentiment bon ou mauvais sur la période d'apprentissage écoulée. Ce recueil des situations s'effectue lors de séances d'échanges intitulées « retours d'expériences ». L'administration d'un questionnaire semi-structuré a facilité le recueil d'un grand nombre d'évènements analysés dans un laps de temps restreint par les séances d'échanges. Exemple de questions posées : « quelle est votre définition de la satisfaction ? » ; « décrivez nous une situation au travail qui vous a particulièrement satisfait et dites nous pourquoi » ; « Selon vous, en quoi la satisfaction d'un apprenti est-elle différente de celle d'un salarié classique » ; « décrivez nous une situation au travail qui vous a particulièrement insatisfait et dites nous pourquoi ».

L'analyse des données a suivi une démarche permettant une confrontation des interprétations des éléments extraits et une validation auprès d'un groupe « d'experts ».

La transcription des données sous format dactylographié (124 pages) a permis d'extraire les éléments de chaque évènement. A ce niveau, les membres de l'équipe de recherche ont confronté leurs extractions. A l'issue de la confrontation des évènements de façon collective, 165 éléments constitutifs de la satisfaction sont retenus.

Pour s'assurer une juste interprétation des entretiens, les éléments sont présentés aux 65 apprentis ayant répondu. Le but est d'amorcer des échanges sur leur expérience de formation et de parfaire l'interprétation des premiers résultats.

Après le recueil et la transcription informatique des nouveaux éléments fournis par les apprentis, un dernier travail de regroupement et confrontation est entrepris soulignant à ce stade une saturation des données. Au final, 88 facteurs de satisfaction sont présélectionnés.

L'ensemble des événements présélectionnés est soumis à un nouvel échantillon de 40 apprentis inscrits en master 2 et de 12 experts (enseignants-chercheurs en ressources humaines, maître d'apprentissage, responsables de CFAS, Responsables des ressources humaines accueillant des apprentis du supérieur). Ces juges ont répondu à la question suivante ; « dans quelle mesure chaque affirmation est appropriée pour cerner la satisfaction au travail des apprentis ? » sur une échelle de 4 points allant de « pas pertinent » à « très pertinent ».

Au final, 105 apprentis du supérieur et 12 experts ont participé à l'identification de ces attentes professionnelles. La distinction de ces événements dégage deux groupes d'attentes : celles relatives aux caractéristiques du travail et celles relatives à leur environnement de travail. La parole est maintenant donnée aux apprentis

## **Les attentes exprimées par les apprentis du supérieur**

Pour étayer chacune des dimensions retenues à l'issue de l'analyse de contenu, les énoncés les plus récurrents dans le discours des apprentis sont inscrits en italique. Ces énoncés reflètent les attentes de l'apprenti du supérieur à l'égard de la relation au travail et de la relation à l'environnement de travail. Les apprentis expriment des attentes en termes d'autonomie, de lien social, de soutien social du maître d'apprentissage, de variété des compétences, de clarté dans la mission, d'équilibre entre l'école et le travail, de reconnaissance statutaire et d'un management en mode projet. Elles sont à présent analysées au regard des théories managériales.

### **Attentes des apprentis relatives au travail**

Les apprentis expriment des attentes en termes d'autonomie, de clarté de la mission, d'un management en mode de projet et d'une variété de compétences.

#### **Une autonomie octroyée**

Plusieurs énoncés font référence à l'autonomie de la mission : «L'autonomie que l'on me laisse pour mener à bien mes missions... Le fait de pouvoir organiser mon travail comme je le souhaite... Le degré de contrôle que j'ai sur mes missions... La prise d'initiative ». L'autonomie fait référence à la capacité de l'individu à tenir compte des contraintes internes (désirs et aptitudes personnelles) ou externes (règles informelles, contraintes techniques, délais, objectifs opérationnels) existantes lorsqu'il prend une décision. En situation d'autonomie, les individus définissent à la fois leurs propres objectifs et règles d'action. Dans le cadre plus spécifique du travail, l'autonomie se définit comme le degré de liberté et le niveau d'indépendance octroyée au salarié pour organiser son travail et déterminer les procédures à mobiliser (Hackman et Oldham, 1976). Cela peut concerner la liberté de choisir

ses horaires de travail ou le fait de disposer de marges de manœuvre suffisantes pour conduire et atteindre ses objectifs. Pour la plupart des auteurs, l'autonomie a un effet positif sur la satisfaction au travail. Elle est considérée comme l'un des besoins psychologiques fondamentaux énoncés par la théorie de l'autodétermination. Pour Deci et Ryan (1991), la personne est autonome lorsqu'elle décide de l'action et la réalise en accord avec ses valeurs. Les auteurs précisent, que ce type d'autonomie ne suppose pas nécessairement un comportement individualiste ou indépendant ; elle n'est pas synonyme d'indépendance ni ne suppose l'absence de contraintes. D'ailleurs les apprentis n'expriment pas un besoin de liberté, d'indépendance et une envie de travailler seul. Ils font référence à une autonomie qui relève de l'attribution d'une autorité tournée vers soi-même et d'une auto-organisation relative (Evevaere, 1999). L'auto-organisation facilite la gestion de compromis et des priorités. L'autonomie fait donc ici référence à la possibilité d'être responsabilisé par la gestion d'arbitrage au sein d'un champ de complexité que représente la mission confiée.

### **Une structuration de la mission**

Les apprentis du supérieur sont sensibles au fait de : « s'identifier à un métier clairement défini... d'identifier ma contribution pour l'entreprise... comprendre l'organisation de l'entreprise dans son ensemble... faire le lien entre mes actions et les résultats du service ». Ils souhaitent donc pouvoir identifier clairement la contribution de leur mission au résultat d'ensemble de l'entreprise. Il est important pour eux d'être un rouage nécessaire à la bonne marche du service. L'ambiguïté de rôle fait référence au manque d'explications claires sur un les tenants et aboutissants d'un rôle à tenir (Rizzo et al., 1970), au degré d'information manquante pour occuper une position dans l'organisation. La relation négative entre cette variable et la satisfaction au travail est clairement établie (Jackson et Schuler, 1985). L'ambiguïté de rôle est un construit multidimensionnel qui se distingue selon le rôle à tenir (son contenu, les objectifs et les moyens nécessaires sont mal définis) et les aspects socio émotionnels. Cette dernière fait référence à un manque d'information sur les conséquences des actions du salarié pour lui-même, pour les autres et pour l'organisation (King et King., 1990).

### **Un management en mode projet**

L'implication dans un projet est une attente récurrente dans le discours des apprentis : ils souhaitent avoir « la possibilité d'entreprendre sur l'ensemble d'un projet... avoir une visibilité sur l'ensemble d'un projet... voir concrètement l'aboutissement de mes projets... pouvoir coordonner des projets... mener des projets transversaux avec d'autres services de l'entreprise... être intégrer dans des projets collectifs ». Un travail en mode projet implique un commencement et une fin, une approche unique et orientée vers des objectifs, des activités diverses et interdépendantes, la création d'équipes pluridisciplinaires (Larose et Corriveau, 2009). Parmi ces caractéristiques, les apprentis valorisent la dimension temporelle. Ils parlent de « vue d'ensemble » sur le projet et de voir « l'aboutissement » du projet. C'est d'une certaine manière le moyen de donner du sens à leur quotidien professionnel. Le projet est une image anticipatrice et finalisante de son action, il suppose une démarche de projection, de produire une représentation et implique de structurer temporellement comme structurellement le processus d'actions. L'objectif à atteindre avec toutes ses étapes intermédiaires donne dès lors du sens à l'action de l'apprenti. De plus, une fois le projet mené à son terme, il renvoie au travail réalisé et procure de la satisfaction pour l'œuvre accomplie. Les apprentis ont une présence intermittente dans l'entreprise liée à l'alternance (ex. : une semaine par mois en cours) et à la durée déterminée du contrat (CDD de 2 ans). Ce contexte ne permet pas toujours



de bien cerner les tenants et aboutissants du travail réalisé. Cela peut faire naître un sentiment de frustration chez l'apprenti qui évalue difficilement le lien entre son effort et le résultat obtenu.

### **Une variété de compétences**

Dans la théorie de l'autodétermination, l'un des besoins prioritaires à satisfaire concerne la compétence. Elle fait référence à un sentiment d'efficacité sur son environnement qui stimule la curiosité, le goût d'explorer et de relever des défis. Cette caractéristique qui donne un sens au travail réalisé est présente dans le discours des apprentis : « la valeur ajoutée de mon travail pour l'entreprise...l'utilité de mes missions pour l'entreprise...la légitimité de ma fonction dans l'entreprise ». Dans le modèle d'Hackman et Oldham (1976), la variété des compétences mobilisées et la complexité de la mission sont deux caractéristiques essentielles pour définir le travail. Elles contribuent à la satisfaction par le biais du sentiment d'utilité qui en découle. La variété des compétences fait référence au nombre d'activités différentes requises pour réaliser un travail, ce qui implique l'utilisation d'un nombre différent de compétences chez le salarié. Sur ce point, l'apprenti exprime des attentes en termes de « variété des missions confiées... richesse des compétences mobilisées... transversalité des expériences... accès à des informations pertinentes... diversité de mes contacts au sein de l'entreprise... complexité des missions confiées ». La complexité des missions dans le discours des apprentis questionne le sens et l'intensité donnés à ce terme. Pour Campbell (1990), quatre facteurs définissent la complexité d'une mission : les façons d'atteindre le résultat attendu ; la relation incertaine entre l'action et le résultat ; la pluralité des objectifs pour le résultat attendu ; le caractère antinomique des objectifs. L'intensité de ces quatre dimensions définit le niveau de complexité de la mission. Alexander et al. (1995) observent qu'en général les employés à temps partiel se voient confier des missions moins complexes avec moins d'interdépendance que les autres salariés à temps plein. Les témoignages recueillis soulignent ici le niveau d'exigence des apprentis du supérieur en matière de compétence à mobiliser. La logique d'apprentissage est bien sûr présente dans le discours des interviewés. Ils recherchent « le côté formateur des missions confiées...le fait d'apprendre en permanence...la découverte de plusieurs services de l'entreprise...l'acquisition de compétences nouvelles ». La pluralité se retrouve dans la richesse et la transversalité des nouveaux acquis. Perrot (2001) identifie un conflit de rôle lié à l'individu « conflit individu/rôle » chez les jeunes diplômés nouvellement recrutés (une population assez proche des apprentis). Ici le conflit naît d'une inadéquation entre le potentiel perçu de la personne et le contenu de sa mission. L'auteur montre que ce conflit explique la satisfaction du jeune recruté et par ricochet son intention de rester dans l'entreprise. Dans le cadre de l'apprentissage, le conflit individu/rôle est particulièrement sensible. Les apprentis souhaitent : « développer une expérience valorisante pour l'avenir...La stimulation intellectuelle de mon travail...L'adéquation des missions avec mon potentiel...La concordance entre les missions confiées et mon niveau d'étude...La cohérence de mes missions avec mon projet professionnel ». Ce conflit individu/rôle est à rapprocher de la notion de surqualification perçue. Ce sentiment est une variable mobilisée par certaines recherches pour comprendre les attitudes et les comportements des salariés. La surqualification perçue est le sentiment d'avoir plus de formation, de compétence et d'expérience que ne nécessite le travail demandé (Khan et Morrow, 1991). L'employé surqualifié ou qui assume une fonction déconnectée de sa formation peut ressentir un sentiment de non-réalisation dû à la sous-utilisation de ses capacités avec pour conséquence d'être moins satisfait dans son travail (Maynard et al., 2006). Les apprentis, dans leurs propos, souhaitent réduire au maximum le conflit potentiel individu / rôle.

## **Les attentes des apprentis relatives à l'environnement de travail**

Sont regroupés dans ces attentes celles relatives au lien social, au soutien du maître d'apprentissage, à la reconnaissance statutaire et à un équilibre entre la vie scolaire et vie professionnelle.

### **Un lien social fort**

La satisfaction liée aux collègues est une composante de nombreuses conceptualisations de la satisfaction au travail (Spector, 1997). Les qualités humaines et professionnelles des collègues ainsi que leur cohésion contribuent à la satisfaction du salarié. Les verbatim révèlent cette dimension. Les apprentis parlent : « d'entente entre les collègues...de cohésion du service...d'aide que m'apportent mes collègues...du niveau d'étude et de compétence de mes collègues...d'intégrité de mes collègues...des événements hors travail...de la qualité des liens tissés avec les collègues...de la reconnaissance des collègues ». Dans le discours des apprentis, les collègues contribuent également à enrichir leur environnement de travail et donc à valoriser leur expérience. Une enquête auprès d'étudiants salariés anglais (Lucas et Ralston, 1996) montre que la recherche de socialisation est une de leurs principales motivations à travailler pendant la scolarité (après l'intérêt financier). Le contact avec les collègues enrichit leur vie sociale. Winkler (2008) note que les salariés en contrat à durée déterminée sont souvent désavantagés sur ces aspects de socialisation. Leur présence limitée dans l'entreprise ne favorise pas la participation aux activités socialisatrices telles que les séminaires, les travaux de groupes, les échanges informels. Les entretiens montrent que la socialisation est une attente importante chez les apprentis du supérieur. Ils mettent en avant : « les interactions avec d'autres services de l'entreprise... les occasions offertes pour enrichir mon réseau professionnel... les échanges avec différents départements de l'entreprise... les relations nouées avec les autres services... les possibilités de travailler en équipes ». La socialisation favorise le partage d'expériences entre les acteurs de l'entreprise. Elle se caractérise par l'imitation, l'observation, la pratique et les discussions. La socialisation constitue la première phase de la spirale d'acquisition des connaissances (Nonaka et Takeuchi 1997, p.93) en favorisant le transfert de la connaissance tacite. Une partie de cette connaissance sera ensuite explicitée et intériorisée par le biais d'un apprentissage en faisant (Nonaka et Takeuchi 1997, p.94). La socialisation est donc l'un des points essentiels de l'apprentissage. L'acquisition des savoir-être et des savoir-faire reposent sur la qualité des échanges avec les autres acteurs de l'entreprise. Les apprentis attendent que ces échanges soient une composante de la mission, que celle-ci favorise le travail en équipe et les échanges avec les autres services de l'entreprise.

### **Un soutien du maître d'apprentissage**

Le travail de regroupement des énoncés fait émerger une série de propositions relatives aux comportements et qualités attendus du maître d'apprentissage. Les apprentis attendent de lui « de la disponibilité, de la reconnaissance, une compréhension mutuelle, des encouragements, du témoignage de confiance, des efforts pour me présenter à d'autres personnes... une bonne méthode pour m'évaluer, du professionnalisme, une mise en relation entre l'entreprise et mes cours... qu'il intègre les spécificités de l'apprentissage, de la pédagogie... un feedback régulier sur mes actions ». Ces items sont à rapprocher du concept de soutien organisationnel perçu qui fait référence au sentiment d'être accompagné et considéré par son organisation. Ce soutien est un facteur explicatif de la satisfaction au travail (Riggle et al., 2009) ; Les entretiens montrent que le soutien organisationnel est incarné par le maître d'apprentissage. Cette personnalisation peut s'expliquer par le fait que le maître d'apprentissage a une responsabilité légale et morale sur les actions de l'apprenti. Le contrat de travail liant

l'entreprise à l'étudiant souligne nommément le maître d'apprentissage comme garant des conditions de l'apprentissage. Sous cet angle, l'apprenti exprime le respect de certaines attentes contractuelles de la part de son maître d'apprentissage. La personnalisation du soutien organisationnel renvoie également au concept de soutien social. Le soutien social est une relation interpersonnelle, un échange entre deux personnes où l'un s'enquiert du bien être de l'autre. Les modèles en management le présente comme l'un des principaux antécédents du soutien organisationnel (Rhoades et Eisenberger, 2002). Les apprentis attendent de leur maître d'apprentissage de la compréhension et des encouragements. Sur ce point les témoignages montrent une attente qui va au-delà du travail en entreprise. L'apprenti juge son maître d'apprentissage au regard de sa pédagogie et du lien qu'il fait avec la scolarité.

### **Une reconnaissance statutaire**

La théorie de la comparaison sociale et la théorie de l'équité sont connexes à la théorie de la divergence. Ces trois théories conceptualisent la satisfaction au travail par la notion de divergence entre l'expérience vécue et un standard de comparaison (Rice et al, 1989). Une série de verbatim cerne ce concept : « Le fait d'être traité comme un membre à part entière du service... Le fait que l'on me différencie clairement d'un stagiaire... La considération du personnel envers le statut d'apprenti... Des conditions de travail équivalentes à un salarié classique ». Ici, l'apprenti se compare aux autres populations de l'entreprise. Dans l'esprit des apprentis, le standard normal est le salarié de droit commun, membre à part entière du projet de l'entreprise. Le standard et l'appréciation de l'expérience vécue est propre à chaque individu. Ainsi, certains apprentis énoncent le stagiaire comme norme inférieure de comparaison. La norme de comparaison choisie peut influencer la satisfaction au travail exprimée. Les salariés avec un contrat non standard (ex. CDD, temps partiels) ont souvent un statut social dans l'entreprise différent des salariés ayant un contrat de travail classique. A cause de leur présence à durée limitée dans l'entreprise, ces salariés se voient confier des missions peu complexes (Broschak et Davis-Blake, 2006). Les apprentis expriment une attente très forte pour que le statut de salarié leur soit explicitement reconnu.

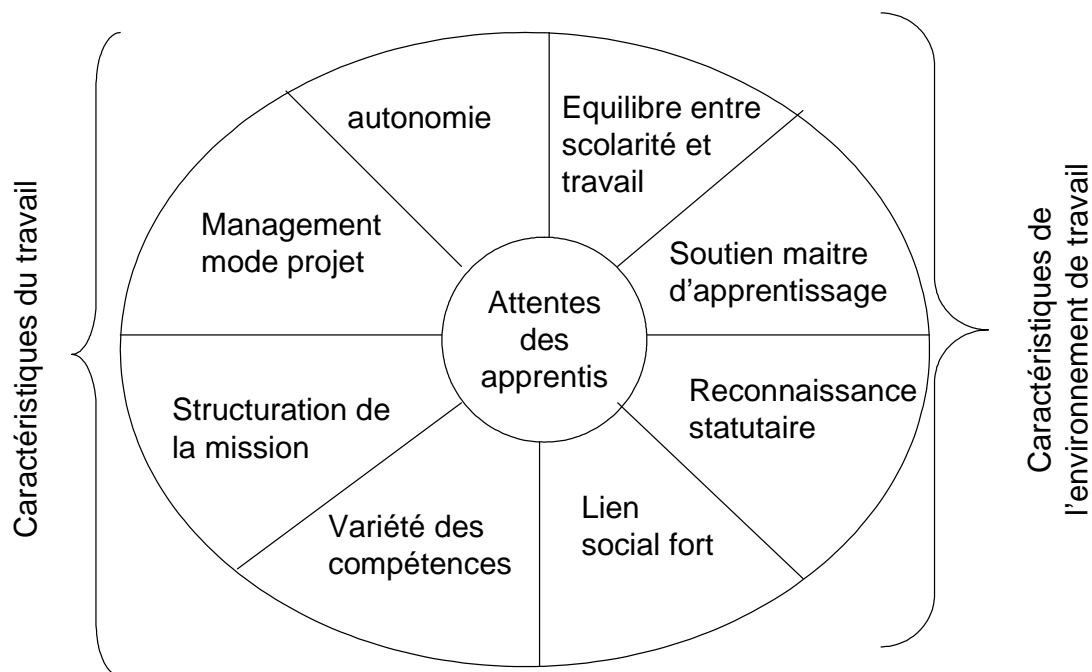
### **Un équilibre entre scolarité et travail**

Les témoignages recueillis montrent que la prise en compte de l'équilibre entre le travail en entreprise, les exigences de la formation scolaire et la vie privée contribuent à la satisfaction de l'apprenti. « La considération à l'égard de mes impératifs scolaires... L'équilibre entre ma vie professionnelle et ma vie privée... La conciliation entre vie professionnelle et exigence scolaire ». Ces énoncés font référence à l'articulation des différents domaines de vie de l'apprenti. Les discours soulignent un triptyque composé de la vie professionnelle, de la vie étudiante et de la vie privée. L'investissement dans différents domaines de vie est source potentielle d'interférences négatives. La recherche en management les définit comme des conflits inter-rôles. La théorie des rôles postule que l'investissement (ex. temps, énergie consacrés) dans un domaine d'activité limite les ressources disponibles pour d'autres domaines de vie. Cette théorie mobilise le concept d'inclusion partielle pour décrire la participation d'un salarié dans plusieurs systèmes sociaux et par conséquent son investissement partiel dans chacun de ces domaines. Le fait de ne pas pouvoir s'investir totalement dans une activité peut être frustrant et avoir des conséquences sur la satisfaction. Par exemple : une mission qui empiète sur le temps de rédaction du mémoire de fin d'études. L'inclusion partielle est une composante forte de l'apprentissage. Les personnes ressentent un conflit inter-rôles lorsque l'investissement dans un domaine donne le sentiment d'être moins disponible (théorie des rôles) ou entrave l'image que l'on vise (Self-identity Theory) dans un autre domaine. Ainsi, la recherche en management mobilise le concept de conflit travail-

famille pour appréhender les interférences entre la sphère professionnelle et la sphère privée. Ce conflit est vecteur d'insatisfaction au travail (Martins, 2002). Dans le cadre de l'apprentissage, le travail peut interférer de façon négative sur la scolarité du salarié. C'est d'ailleurs la principale raison qui motive les étudiants à ne pas travailler pendant leur scolarité (Lucas et Ralston, 1996). Par analogie avec le concept de conflit travail-famille, quelques recherches ont développé la notion de conflit travail-école pour comprendre l'attitude et les résultats des étudiants salariés (Ex. Brunel et Grima, 2010).

La figure 1 présente les attentes exprimées par les apprentis du supérieur en distinguant celles relatives au travail et celles relatives à son environnement. Ces attentes induisent théoriquement des états psychologiques qui influenceront notamment sur leur satisfaction et fidélisation après l'apprentissage. Les propositions managériales et perspectives de recherches sont à présent discutées.

**Figure 1.** : Caractéristiques des attentes exprimées par les apprentis du supérieur



## Conclusion

Notre recherche a mis l'accent sur la représentation des attentes professionnelles des apprentis du supérieur. Les entretiens menés auprès d'apprentis de niveau Master révèlent deux catégories d'attentes qui sont autant de déterminants à la satisfaction de l'expérience vécue (figure 1). La réponse à ces attentes est un levier à leur motivation et satisfaction au travail et indirectement un levier potentiel à leur engagement organisationnel (Alves *et al.*, 2010). Cette étude révèle la pertinence d'investir sur la compréhension des attentes d'une catégorie de salariés telle que les apprentis du supérieur. La spécificité de leur contrat de travail et de leur temps de présence en entreprise peut nécessiter la mise en place d'une gestion particulière.

Nous abordons à présent les réponses susceptibles d'être mises en œuvre par les entreprises souhaitant prendre en considération ces attentes :

La prise en compte du souhait d'autonomie exprimée par les apprentis nourrit une réflexion sur la façon de les accompagner dans le cadre des missions et tâches confiées. Cette autonomie attendue n'est pas une volonté de choisir ses activités mais une autonomie essentiellement basée sur la prise d'initiatives et la gestion des priorités. Les conditions d'octroi d'une autonomie seront abordées dès le début de la formation entre l'apprenti, le maître d'apprentissage et le tuteur pédagogique. Il s'agit de clarifier les attentes et les moyens mis en place pour faciliter une responsabilisation progressive. Une mission qui consiste à respecter un ensemble de consignes dans un cadre strictement défini risque de ne pas correspondre à ce type d'apprenti. Ils s'attendent à être considérés comme des adultes responsables à qui on fait confiance pour fournir le service ou le produit. Ils souhaitent que le maître d'apprentissage adopte un management prenant en considération leurs savoirs acquis. Une présence du maître d'apprentissage intégrant ce souhait d'autonomie favorise chez l'apprenti un travail d'observation, d'analyse, de prise de recul qui « l'aide à faire tout seul » (Fredy-Planchot, 2007).

Les apprentis du supérieur souhaitent une clarification des tenants et aboutissants de chaque nouvelle mission et une explication de son intérêt et impact pour le service et l'entreprise. Ils aspirent à comprendre également les raisons qui supportent les décisions de l'entreprise et avoir des occasions de participer à la prise de décision. La demande d'une structuration de la mission sera satisfaite si l'apprenti visualise et intègre en amont l'enchaînement de ses missions de travail dans le parcours d'acquisition des compétences. L'entreprise veillera à préciser les rôles attendus de l'apprenti en début de chaque période d'apprentissage (ex.: semestre).

Le fonctionnement en mode projet (régulièrement énoncé dans les entretiens) peut permettre de gérer l'écart entre les phases de découverte du métier et l'envie de réaliser une multitude de tâches. Il permet à l'apprenti d'assumer un rôle précis par rapport au projet. Il est responsable de l'achèvement de ses tâches, elles-mêmes associées aux tâches d'autres membres de l'équipe. Ce fonctionnement lui demande une autonomie personnelle, une bonne gestion de l'information et une capacité à s'auto-motiver. L'appréciation par le maître d'apprentissage des capacités et qualités de l'apprenti dès les phases de découverte facilitera son intégration dans un projet en cours ou en construction. La capacité de l'entreprise à établir les critères d'appréciation selon les projets facilite également l'auto-évaluation de l'apprenti et un meilleur positionnement de celui-ci dans le projet.

Les entretiens montrent que les apprentis du supérieur recherchent moins la maîtrise d'un métier (ce terme n'est quasiment pas employé) qu'une multitude d'expériences propices aux relations sociales et à la découverte. Idéalement, le travail confié répond au degré d'exigence de l'apprenti. Il attend (dixit) une expérience renouvelée, une stimulation intellectuelle, une mission en adéquation avec son niveau d'étude. Ce point peut être difficile à gérer. La routine et les tâches basiques caractérisent souvent les premières phases de découverte d'un métier. Le fait de bien amener la planification et la montée en puissance des missions confiées permet à l'apprenti de mieux accepter la période de découverte et de maintenir son envie.

L'apprenti du supérieur accorde de l'importance à la qualité des liens tissés avec les membres de l'entreprise d'accueil. Il cherche du lien social et des échanges avec une grande diversité d'acteurs. La mission confiée est le catalyseur de cette socialisation par sa variété et ses possibilités de rencontres avec un grand nombre de salariés de l'entreprise. Les retours effectués par les membres de l'entreprise permettent à l'apprenti de mieux saisir les normes de l'entreprise et facilitent son intégration.

Pour une reconnaissance statutaire de l'apprenti, le maître d'apprentissage ou son entourage veilleront à le distinguer clairement d'un stagiaire. L'apprenti fait partie des effectifs de l'entreprise. A ce titre, il souhaite disposer de conditions de travail identiques à celles des

autres salariés. Il peut s'agir de la création d'une adresse électronique personnalisée, de l'attribution d'un équipement spécifique, de tickets restaurants, de séminaires de formation interne ou d'un treizième mois.

Sensibles à l'équilibre entre leurs différentes sphères de vie, les apprentis souhaitent une attention de l'entreprise aux contraintes scolaires (période d'examen, rédaction du mémoire). Les rencontres entre le maître d'apprentissage et le tuteur (professeur référent) sont l'occasion de prendre en considération les exigences scolaires de la formation. Une planification adéquate des missions confiées dans l'entreprise facilitera l'équilibre de vie de l'apprenti.

Le choix et la formation du maître d'apprentissage sont la pierre angulaire pour réussir l'intégration et l'épanouissement de l'apprenti dans l'entreprise. Tous les managers n'ont pas le profil ou le temps nécessaire pour être un bon maître d'apprentis du supérieur. Si l'entreprise reconnaît le tutorat comme un investissement et prévoit des moyens (temps, prime) pour faciliter le bon exercice de cette mission, le maître d'apprentissage incarnera plus facilement le soutien social dont a besoin l'apprenant. Certaines entreprises (principalement les grands groupes) proposent des modules de formation aux futurs maîtres d'apprentissage, accordent des primes d'encadrement d'apprenti, délèguent un service RH spécifique à la gestion de cette catégorie de salarié. Dans l'idéal, le maître d'apprentissage intégrera la logique de formation en étant pédagogue, en faisant preuve de considération et en étant à son écoute. Le maître d'apprentissage accepte alors de prendre du temps pour comprendre et analyser les idées émises par l'apprenant ; il sait reconnaître les efforts fournis par l'apprenti pour l'atteinte des résultats, il souligne des succès et des échecs. Cet accompagnement permet à l'apprenti de se considérer comme quelqu'un de signifiant pour le maître d'apprentissage et l'objet de sollicitude de sa part.

Cette recherche a montré que la réponse aux attentes des apprentis du supérieur est entre les mains du maître d'apprentissage. L'ensemble des préoccupations exprimées par les apprentis du supérieur met l'accent sur le pouvoir d'agir du maître d'apprentissage. Il dispose de nombreux leviers pour créer un environnement professionnel dans lequel les apprenants pourront satisfaire la multiplicité de leurs attentes et besoins. L'intérêt pour les entreprises de répondre à ces demandes se justifiera d'autant plus, si elles se situent sur un marché volatile des jeunes diplômés. En effet, les moyens mis en œuvre pour la réussite de l'apprentissage du supérieur permettent à terme de diminuer les coûts relatifs au recrutement et à la sélection de ces candidats tout en favorisant une culture d'entreprise socialement responsable.

Deux perspectives de recherche sont énoncées en conclusion de ce travail.

Premièrement, l'administration d'un questionnaire permettra de quantifier les attentes de l'apprenti du supérieur et d'évaluer leurs effets sur son comportement. Cette analyse quantitative permettra également de classer ces attentes par ordre d'importance. Deuxièmement, les étudiants en management ont l'espoir d'accéder à des postes d'encadrement. Le management requiert du savoir-faire et du savoir être. Ce savoir être est une compétence peu formalisée, difficilement enseignée. En choisissant l'apprentissage, les étudiants prennent conscience plus rapidement de la nécessité de ce savoir être. De futures recherches devront évaluer le devenir des apprentis du supérieur. L'apprentissage en master de gestion est relativement récent. Que deviennent ces apprentis ? Ont-ils une trajectoire différente des étudiants en formation « classique » ? Accèdent-ils à des postes d'encadrement plus rapidement ?

## Références

- Alexander J, Nuchols B, Bloom J, Lee SY.,( 1995), « organizational demography and turnover : an examination of multiform and nonlinear heterogeneity», *Human Relations*, vol. 48, pp. 1455-1480.
- Alves S, Gosse B, Sprimont P-A (2010), « Dimensions et conséquences de la satisfaction au travail des apprentis : le cas de l'enseignement supérieur », *Revue Internationale de Psychosociologie*, novembre.
- Besson M, Collin B, Hahn C, (2004), «L'alternance dans l'enseignement supérieur au management », *Revue française de Gestion*, 4, no 151, pp. 69-80.
- Broschak, J., and Davis-Blake A., (2006), «Mixing Standard Work and Nonstandard Deals: The Consequences of Heterogeneity in Employment Arrangements», *Academy of Management Journal*, 49, pp. 371-393.
- Brunel O, Grima F, (2010), «Faire face au conflit travail/école : analyse des stratégies d'ajustement. », *M@n@gement*, 13(3), 172-204.
- Campbell D. J. (1990), «Task Complexity : A review and Analysis», *Academy of Management Review*, vol.13, n°1, pp.40-52.
- Cranny, C.J., Smith, P.C. et Stone, E.F. (1992). *Job satisfaction. How people feel about their jobs and how it affects their performance.* New York (NY) : Macmillan.
- Commeiras N, Loubes A, Bories-Azeau I, (2010), « La socialisation des apprentis commerciaux : une étude auprès de conseillers clientèle du secteur banque/assurance », *Congrès AGRH*, St Malo.
- Dares Analyses, (2011), « L'apprentissage en 2009 : baisse des entrées, hausse de la part du secteur tertiaire », n° 10, février, [www.travail-emploi-santé.gouv.fr](http://www.travail-emploi-santé.gouv.fr)
- Davoine L. (2006), «Les déterminants de la satisfaction au travail en Europe : l'importance du contexte», Centre d'études de l'emploi, n°76, Décembre.
- Deci E.L., Ryan R.M., (1991), «A motivational approach to self : integration in personality» ; in Dienstbier R., *Nebraska symposium on motivation : perspective on motivation*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, Vol. 38, pp.237-288
- Dubrion B., (2006) , « Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ? », *Formation et Emploi*, n°96, octobre-décembre.
- Everaere C.,(1999), *Autonomie et collectifs de travail*, Edition de l'ANACT,
- Fredy Planchot A.,(2007) « Reconnaître le tutorat en entreprise », *Revue Française de Gestion*, 175, pp.23-32.
- Guérin G et Saba T., (2001), « L'extension de la vie professionnelle des cadres des établissements de santé et de services sociaux de Montréal Centre », *Ecole des relations industrielles*, université Montréal, pp.1-106
- Hackman J.R, Oldham G.R.,(1976), «Motivation through the design of work: Test of a theory», *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, pp.250-279.
- Hulin C.L, Judge T.A, (2003), «Job attitudes», in Borman W.C, Ilgen D.R, klimoski R.J, *Handbook of Psychology*, vol. 12, pp. 255-276, Hoboken, Wiley Eds.

- Jackson S.E., Schuler R.S., (1985), « A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36, pp.16-78
- Janssen O. et Van Yperen N.W (2004), «Employees'Goal Orientations, the Quality of leader-member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction», *Academy of Management Journal*, vol.47, n°3, pp.368-384.
- Janssen O. et Van Yperen N.W (2004), «Employees'Goal Orientations, the Quality of leader-member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction», *Academy of Management Journal*, vol.47, n°3, pp.368-384.
- Kahn L.J., Morrow P.C., (1991), “Objective and subjective underemployment relationships to job satisfaction”, *Journal of Business Research*, Vol.22, Iss 3.
- Kaplan S.A., Warren C.R., Barsky A.P. et Thoresen C.J. (2009), “A note on the relationship between affectivity) and differing conceptualizations of job satisfaction: Some unexpected meta-analytic findings”, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol.18, (1), 29-54.
- King L.A et King D.W, (1990), « Role conflict and role ambiguity : a critical assessment of construct validity », *Psychological Bulletin*, 107, 1, pp.48-64.
- Larose V. et Corriveau G., (2009), « Management des RH en contexte de projets », *Revue Française de Gestion*, n°195, pp.15-28.
- Loher B.T et Noe Raymond A., Moeller N.L et Fitzgerald M.P. (1985), « A Meta-Analysis of the Relation of Job Characteristics to Job Satisfaction », *Journal of Applied Psychology*, vol.70, n°2, pp.280-289.
- Lucas R. et Ralston L., (1996), « Youth, gender and part-time employment », *Employee Relations*, vol.19, n°1, pp.51-66.
- Martins L.L., (2002), « Moderators of the Relationship Between Work-Family Conflict and Career Satisfaction », *Academy of Management Journal*, 45, April, pp.399-409.
- Maynard D.C, Joseph T.A et Maynard A.M., (2006), « Underemployment, job attitudes, and turnover intentions », *Journal of Organizational Behavior*, 27, pp.509-536.
- Mottay D. (2003), «Contenu du travail et satisfaction des salariés : résultats d'une étude empirique en milieu hospitalier », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 49, Juillet Septembre, pp.42-53.
- Nonaka I. et Takeuchi H., (1997), *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*, De Boeck Université.
- Oubrayrie-Roussel Nathalie, Patrice Roussel (2006), « Le soi et la motivation », *Encyclopédie des ressources humaines*, pp. 794-801.
- Perrot S.,(2001), « L'entrée dans l'entreprise des jeunes diplômés », *Economica*.
- Prat C. (2006), « L'implication organisationnelle et la satisfaction au travail sont-ils des concepts pertinents pour les experts-comptables stagiaires ? », *Comptabilité Contrôle Audit*, vol. 12, n° 1.
- Rambo W.W. (1982), *Work and Organizational Behavior*, New York : Holt,Rinehart and Winston.



- Rhoades L., Eisenberger R., (2002), « Perceived Organizational Support: A review of the Literature », *Journal of Applied Psychology*, vol.87, n°4, pp.698-714.
- Rice R. W, Bennett D. E et McFarlin D.B , (1989), «Standards of Comparaison and Job Satisfaction », *Journal of Applied Psychology*, vol.74, n°4, pp.591-598.
- Rice R.W, McFarlin D.B, Hunt R.G et Near J.P (1985), «Job Importance as a Moderator of the Relationship Between Job Satisfaction and Life Satisfaction», *Basic and Applied Social Psychology*, 6(4), pp.297-316
- Riggle R.J, Edmondson D.R et Hansen J.D , (2009), «A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research», *Journal of Business Research*, 62, pp.1027-1030.
- Rizzo J., House R., Lirtzman S, (1970), « Role conflict and ambiguity in complex organizations », *Administrative Science Quarterly*, 15, pp.150-163
- Sainsaulieu R.,(1977), *L'identité au travail*, Paris, Presses de la FNSP
- Spector P.E., (1997), *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. Thousand oaks, CA: Sage.
- Ting Y. (1997), «Determinants of Job Satisfaction of Federal Government Employees », *Public Personnel Management*, vol.26, n°3, p.313.
- Van de Portal M., (2009), « L'accueil des apprentis en formation supérieure », *Revue française de gestion*, 1, n° 190, pp.31-42.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, Wiley.
- Weiss H.M, Cropanzano R.(1996), « Affective events theory : a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work », dans B.M. Staw et LL. Cummings (dir), *Researching Organizational Behavior*, vol. 18, Greenwich, CT, JAI Press, p. 1-74.
- Winkler I, (2008), « Students as non-standard employees. Exploring Work Related issues in students' Perceptions on their term-time job », *Management Revue*, 19(3), pp.179-199.
- Woods, R.C (1993), « Managing to meet employee expectations : quality improvement » *HR. Human Resource Planning*, vol.16., n°4, pp.1-12